

Gêneros multimodais e multimodalidade em provas de Língua Portuguesa no ENEM: questões para o ensino¹

Rosivaldo Gomes²

Heloane Baia Nogueira³

Resumo: O artigo apresenta uma análise de caráter quantitativo de gêneros multissemióticos/multimodais presentes nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM. Mais especificamente, intenta verificar de que modo esse exame nacional explora a compreensão textual-discursiva e semiótica, em seu escopo avaliativo, no que diz respeito aos gêneros discursivos multissemióticos. Para análise foi realizado um recorte temporal referente ao período de 2006 a 2016, que corresponde a dez anos de aplicação da referida prova, sendo feito um mapeamento dos gêneros recorrentes nas provas. Para fundamentação teórica, foram utilizadas as discussões da abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, relações multissemióticas e significados multiplicativos no ato de ler. O estudo situa-se na perspectiva de estudos da Linguística Aplicada, sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os resultados dos dados apresentados, no formato de gráfico, possibilitam evidenciar que a prova do ENEM, no que diz respeito à incorporação de gêneros multimodais, tem considerado o letramento visual para a compreensão desses textos. Vemos ainda que os textos apresentam relações multissemióticas que exigem do candidato capacidades e estratégias adequadas de leitura que consideram o entrecruzamento de linguagens para construção de sentidos nesses textos.

Palavras-chave: ENEM; gêneros multimodais; multimodalidade; ensino.

Résumé: L'article présente une analyse quantitative des genres multi sémiotiques / multimodaux présents dans les tests du *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Plus précisément, il tente de vérifier comment cet examen national explore la compréhension textuelle-discursive et sémiotique, dans sa portée évaluative, par rapport aux genres discursifs multi sé-

¹ Este artigo apresenta parte de discussões teóricas da tese de doutorado do primeiro autor, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP/IEL e contribuições de pesquisas realizadas pela segunda autora no âmbito do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP-CNPq).

² Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP/IEL. Professor adjunto I de Língua Portuguesa e Didática das Línguas dos Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá. rosivaldounifap12@gmail.com.

³ Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e mestrado do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá. Professora substituta de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal Tecnológico do Amapá – IFAP email: helobaia84@gmail.com

miotiques. Pour l'analyse, une coupe temporelle a été faite pour la période de 2006 à 2016, ce qui correspond à dix années d'application dudit test, et une cartographie des genres récurrents dans les tests a été faite. Pour des fondements théoriques, les discussions sur l'approche énonciative-discursive du langage, les relations multi sémiotiques et les significations multiplicatives dans l'acte de lecture ont été utilisées. L'étude se situe dans la perspective des études de Linguistique Appliquée, étant une recherche qualitative. Les résultats des données présentées, en format graphique, permettent de montrer que le test ENEM, en ce qui concerne l'incorporation de genres multimodaux, a pris en compte la connaissance visuelle pour comprendre ces textes. Nous voyons aussi que les textes présentent des relations multi sémiotiques qui exigent du candidat des capacités de lecture adéquates et des stratégies qui tiennent compte de l'entrelacement des langues pour la construction de significations dans ces textes.

Mots-clés: ENEM; genres multimodaux; multimodalité; enseignement.

INTRODUÇÃO

Conforme pontua Mendonça (2010) a constituição, isto é, o entrecruzamento de linguagens e o crescente espaço dedicado às semioses não verbais tornaram-se um padrão recorrente em vários gêneros mais atuais. Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura e a produção de textos, que apresentam integração de múltiplas linguagens em suas estruturas composicionais, apresenta-se como tema de interesse constante não só no contexto nacional como também internacional, a partir de estudo que objetivam discutir como essas relações são estabelecidas nos textos multissemióticos/multimodais e os efeitos de sentidos que são criados a partir delas.

Partindo dessas considerações, neste artigo, apresentamos uma análise de caráter quantitativo a respeito de textos de gêneros multissemióticos/multimodais presentes nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O recorte temporal para análise é referente ao período de 2006 a 2016, que corresponde a dez anos de aplicação da prova.

Dessa maneira, com este estudo, de caráter documental, in-

tentamos mais especificamente verificar quais são os gêneros discursivos multimodais / multissemióticos mais recorrentes. Para atender aos objetos propostos, o artigo organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos discussões teóricas que consideram a leitura a partir dos estudos do letramento e como prática social e réplica ativa. Em seguida, apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta o trabalho.

Para isso, discutimos, com base em Dionísio (2005), Rojo e Barbosa (2015), Kress e Van Leeuwen (2001), os conceitos de multimodalidade e gêneros multimodais/multissemióticos. Na sequência, apresentamos o percurso metodológico de geração e análise dos dados a partir de um levantamento quantitativo feito com base na consulta às provas do ENEM do período de 2006 a 2016, e finalizamos a discussão com algumas reflexões sobre a incorporação de textos de gêneros discursivos multimodais/multissemióticos nesse exame nacional a implicação disso para as questões de ensino, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura.

1. LEITURA COMO PRÁTICAS SOCIAIS E RÉPLICA ATIVA

No campo de estudos da linguagem, mais especificamente, na área de Linguística Aplicada, inúmeros são os autores que realizaram – e ainda realizam – pesquisas que tratam sobre leitura como processo interativo e social, ou seja, como uma prática sociocultural fundamentada, teoricamente, a partir dos estudos do letramento. Nessa perspectiva, como assevera Kleiman (2004, p. 14)

os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situa-

ção, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Incorporando essas visões/concepções a respeito do ato de ler, algumas provas em larga escala, no contexto brasileiro, como por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), começaram, mesmo que timidamente, a ampliar seus repertórios de questões de leitura, deixando de cobrá-la apenas como um ato cognitivo individual, isto é, centrado ora apenas no texto ou no autor, ora no leitor. Essas questões passam a considerar também textos de gêneros discursivos diversos e, nessa direção, evidenciam também que tanto as práticas quanto os eventos de letramentos (STREET, 1995[1984]) devem ser considerados para a compreensão desses textos e para a construção de significados.

Verifica-se também nessas provas procedimentos/competências, descritores, habilidades, estratégias ou capacidades de leitura que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos gêneros discursivos presentes nelas, mas também apresentam questões que dizem respeito à recuperação do contexto de produção do texto, à posição social do autor, às ideologias que estão presentes nos textos e que são assumidas no processo de circulação desses gêneros, ou seja, esses exames começaram a “estabelecer relações entre eles [os diferentes textos] e seu contexto histórico, cultural, social, político ou cultural” (ROJO, 2009, p. 31).

Nesse viés, conforme Bakhtin (2002[1934-35]) é possível compreender que os textos/enunciados verbais e multissemióticos, caracterizados como unidade real da comunicação discursiva, isto é, realizados a partir de gêneros/discursos, nascem de situações reais de uso

da linguagem e se relacionam com outros gêneros em constante processo de réplica viva/ dialogismo.

Assim, o leitor ao perceber e compreender o significado linguístico e/ou visual/imagético (e também ideológico a partir de uma dada situação de enunciação) passa a ocupar uma atitude responsiva, isto é, concorda, discorda, complementa ou ressignifica, a partir de sua relação não só com a materialidade linguística, mas, sobretudo, a partir de uma atitude axiológica/valorativa, o que é posto como “significação” nesses enunciados (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1981[1929]).

É nessa perspectiva que o ato de ler pode ser compreendido como uma prática social de atividade responsiva, sendo que no trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos é necessário que o professor favoreça aos alunos a compreensão de que esses gêneros estão situados em um dado tempo e espaço histórico, isto é, são textos/enunciados historicamente situados, e são, portanto, dirigidos de um sujeito para outro(s) e sustentam certas ideologias/apreciação de valor.

Nesse sentido, para Gomes (2017, p. 57)

há hoje a necessidade de reconhecermos os letramentos multissemióticos e multiculturais, isto é, os multiletramentos que se impõem como condição para a leitura e para a produção de conteúdos nesses novos tempos. É necessário também que as práticas e eventos de letramentos de interesse dos alunos façam parte do currículo, práticas essas que estão conectadas ao cotidiano de suas comunidades, bem como ao mundo do trabalho.

Posto isso, cabe ressaltar que apenas levar o aluno a fixar o olhar, durante a leitura, exclusivamente nos limites do texto/enunciado, seja em relação à linguagem verbal ou visu-

al/imagética, isto é, nas relações multissemióticos que constituem os textos de gêneros multissemióticos, é desconsiderar toda a situação enunciativa que é inerente ao discurso que envolve esse texto, o que evidentemente compromete a construção de significação que esses textos/enunciados podem oferecer.

Nesse sentido, para as práticas de leitura no contexto escolar, consideramos, assim como Rojo (2013a, p. 20) que "já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (...) que o cercam, ou intercalam ou impregnam", gêneros esses que circulam em diversas esferas da comunicação e em práticas de letramentos.

Esses novos gêneros, portanto, impulsionam o surgimento de letramentos multissemióticos que exigem também a reconfiguração das práticas de ensino de leitura nas escolas, que ainda privilegiam a leitura de textos/enunciados nos quais predomina a modalidade verbal escrita da linguagem. Nessa direção, se novos gêneros estão surgindo, novas práticas de leitura e capacidades de leituras (multiletradas) também são necessárias para compreensão e significação desses novos textos/enunciados que apresentam hibridização e/ou intercalação de linguagens.

2. MULTISSEMIOSE/MULTIMODALIDADE E GÊNEROS MULTIMODAIS: NOVOS MODOS DE SIGNIFICAÇÃO

O surgimento das tecnologias digitais tem permitido que novos textos, configurados em gêneros discursivos diversos, surjam para atender às necessidades de comunicação da sociedade. É bem verdade que a multiplicidades de linguagens, envolvidas na constituição dos textos contemporâneos, não é de hoje, todavia essa relação en-

tre palavra e imagem ou outros semioses/linguagens, quer seja como objetos de pesquisa, quer seja como objetos de estudos, configura-se como um desafio contemporâneo para as práticas do letramentos escolar, apesar de já dispomos de vários trabalhos que tratam sobre a importância de se considerar a importância dos gêneros multimodais para o ensino (DIONÍSIO, 2005).

Nesse sentido, em uma sociedade como a nossa, marcada cada vez mais pela multiplicidade de linguagens presentes tanto no impresso quanto no digital, tornou-se comum falar em multimodalidade, multissemiose e em textos/enunciados multimodais ou multissemióticos. Esses termos tornaram-se, nos últimos 20 anos, temas de grande relevância e interesse de pesquisa no campo de estudos da linguagem e ensino.

Cabe mencionar também que devido à amplitude de olhares existente sobre esses temas, podemos dizer que coexistem abordagens que encapsulam correntes teórico-analíticas (voltadas para o ensino ou não) que ajudam na compreensão da multiplicidade de linguagens presentes nos textos/enunciados contemporâneos, mas que apresentam projeções teóricas diferentes, quando não divergentes.

Nessa direção, há estudos feitos por pesquisadores que, para fundamentarem seus trabalhos sobre relações multimodais, recursos semióticos ou modos semióticos, apoiam-se nas discussões originárias dos trabalhos de autores do campo da Semiótica Social (KRESS, 2000; 2003; 2010; JEWITT, 2008; LEMKE, 2010[1998]; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Em sentido mais estrito, algumas discussões de caráter acadêmico, quando tratam da questão da multiplicidade de linguagens nos textos, utilizam os termos modo e multimodalidade (do inglês *mode e multimodality*) e tomam por base os trabalhos de Kress e van

Leeuwen (2006[1996]; 2001), Kress (2010; 2008) e Jewitt (2005; 2008). Esses autores, a partir da abordagem funcionalista de Halliday (1978), representante principal da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), reuniram elementos para análise da constituição de múltiplas linguagens – em especial, a imagem estática – envolvidas nos textos/enunciados contemporâneos. Para isso, Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), a partir das categorias de metafunções propostas por Halliday (1978; 1985) – interpessoal, ideacional e textual – postularam a relevância da existência de uma gramática voltada aos signos visuais, sonoros e linguísticos.

Assim, em suas produções elaboradas desde 1996 sobre esse tema, Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]) destacam que a paisagem semiótica da comunicação atual, realizada por meio de textos/enunciados contemporâneos, se organiza cada vez mais a partir de modos diversos (visual, sonoro, gestual, etc.) que se integram através de modalidades (linguística, visual, espacial, gestual e sonora) na construção de eventos e textos multimodais. A partir dessa visão, os autores organizaram como proposta teórico-metodológica para a análise crítica de textos multimodais uma *Grammar of Visual Design* ou Gramática do Design Visual (GDV).

Nessa proposta de análise para textos multimodais, Kress e Van Leeuwen (2006[1996]) (re)adequam as metafunções de Halliday (1978), denominando-as agora, tal como a classificação de Lemke (2002), como: significados representacionais (metafunção ideacional) - realizam um tipo de atividade feita pelos sujeitos participantes representados em uma imagem; significados interacionais (metafunção interpessoal) - realizam um tipo de interação estabelecida entre os participantes, os espectadores e os produtores da imagem) e significados composicionais (metafunção textual) – realizam a coerência e a

coesão entre os elementos informacionais da imagem).

Assim, por multimodalidade compreendemos que

[...] o uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como essas modalidades são combinadas - elas podem, por exemplo, se reforçar ("dizer o mesmo de maneiras diferentes"), desempenhar papéis complementares (...) ou ser ordenadas hierarquicamente (...). (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 20)

Ainda para Kress e Van Leeuwen (2001)

na era da multimodalidade os modos semióticos além da língua são vistos como completamente capazes para servir de representação e comunicação. Na verdade, a língua, seja falada ou escrita, pode agora com mais frequência ser vista como apoio aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo. A língua pode agora ser extravisual". (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 46)



No contexto brasileiro, Dionísio (2005) também acredita nessa perspectiva multimodal dos gêneros, ao defender que a constituição multimodal é algo que marcar os fenômenos sociais, pois quando falamos, escrevemos um texto em um dado gênero discursivo, também mobilizamos um conjunto de representações tais como palavras, gestos, entonações, imagens. A autora defende, portanto, que a multimodalidade/multissemiose se apresenta como um traço constitutivo tanto de textos escritos quanto falados, já que

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência.

Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2008, p. 132)

Na mesma direção que a autora, Lemke (2010[1998]) nos faz lembrar que os significados tipológico e topológico são complementares, de modo que são fundamentais na constituição de gêneros multissemióticos, ou seja, tanto no impresso quanto no digital há hibridização de linguagens e nesse caso os sentidos nesses gêneros se formam de maneira multiplicativa, já que

Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos em que elas aparecem – contextos que consistem significativamente de componentes de outras mídias. Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes. (LEMKE, 2010[1998], p. 465)

Rojo e Barbosa (2015) também defendem que a constituição multimodal se faz presente nos textos contemporâneos, já que

texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade



gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO e BARBOSA, 2015, p 108)

O grande desafio que se coloca à escola e, nesse caso, às práticas de ensino e aprendizagem diz respeito ao fato de

Os educadores precisam, portanto, levar os alunos a desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir significados. Assim como as abordagens etnográficas utilizadas para compreender o fenômeno do letramento procuram entender os usos e os significados da leitura e da escrita em determinados contextos sociais, também a nova abordagem da *multimodalidade* pode contribuir para o entendimento dos contextos de comunicação, focando em modos e mídias específicos, em determinados contextos sociais e culturais. A incorporação da *multimodalidade* em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental – não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo moderno, multimodal e multimídia. Desde a alfabetização, tais mudanças demandarão novas práticas: os professores já contam com livros didáticos e de literatura que conjuguem linguagens gráficas, visuais e verbais; as crianças da geração atual já se constituem como usuários de TV, rádio e mídia digital, internalizando gestos, atitudes e comportamentos que potencializam uma interação cada vez mais multimodal. A questão da escola é tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente. (STREET, s/d)



Dessa maneira, podemos afirmar que tanto os gêneros multimodais/multissemióticos quanto a multimodalidade/multissemiose já se fazem presentes nas práticas do letramento escolar. Entretanto,

abraçar a ideia de ensino leitura e escrita em língua materna (em nosso caso língua portuguesa) também implica na necessidade de revisão do que significa ensinar português no contexto atual.

Assim, julgamos que para o ensino e aprendizagem de leitura de gêneros multissemióticos, seja útil pensarmos a partir de uma perspectiva multissemiótica que considere multiletramentos (capacidades de leitura multissemiótica), mas vinculada às perspectivas amplas de leitura, como por exemplo, leitura como *réplica / compreensão responsiva ativa e leitura na perspectiva dos letramentos críticos*, já que essas abordagens/perspectivas buscam compreender os textos/enunciados em práticas socioculturalmente situadas de letramentos de diferentes ordens.

Estabelecidas as posições teóricas assumidas no que diz respeito às relações multissemióticas, na próxima seção apresentamos os encaminhamentos metodológicos para geração e análise dos dados.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO E A ANÁLISE DOS DADOS

Conforme Rojo (2013b), as investigações na área de Linguística Aplicada (LA) a respeito do ensino e aprendizagem de línguas – em nosso caso de língua portuguesa – têm englobado variados objetos de estudo que dizem respeito aos letramentos escolares, incluindo nesses referenciais e propostas curriculares; práticas de sala de aulas e também reflexões a respeito de questões sobre o ensino de língua portuguesa em materiais didáticos e em provas de larga escala, como é o caso do ENEM.

Nesse sentido, objetivando mostrar como os gêneros multissemióticos estão sendo incorporados às provas do ENEM, em especial à prova de língua portuguesa, o presente estudo foi desenvolvido a

partir de uma análise quantitativa, de caráter documental. Para Lankshear e Knobel (2008, p. 40) a análise de documentos é um procedimento eficiente de geração de dados em pesquisas, já que os documentos “informam decisões presentes e futuras sobre o ensino, estratégias de aprendizagem, políticas da escola, etc. (...) e podem proporcionar uma série de perspectivas sobre um evento ou questão”.

Além disso, Lankshear e Knobel (2008) salientam que a análise documental deve estar coerentemente relacionada com a perspectiva teórica usada pelo pesquisador e com o problema/objetivo de pesquisa apresentado, sendo que as pesquisas baseadas em documentos podem ter diferentes propósitos.

Dessa maneira, para organização metodológica da análise, primeiramente foram feitas consultas aos cadernos de provas do ENEM, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴. Em seguida, foram selecionadas questões que apresentassem textos de gêneros multissemióticos/multimodais. Para isso, realizamos um mapeamento dos gêneros mais recorrentes e com base nesse mapeamento, feito nas provas passamos agora para análise e discussão dos dados.

4. GÊNEROS MULTIMODAIS/MULTISSEMIÓTICOS NAS PROVAS DO ENEM

O ENEM foi criado em 1998, segundo o propósito do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), como o objetivo de avaliar o desempenho e competências essenciais aos alunos que estão saindo da modalidade da Educação Básica. Nos últimos anos, foi ganhando qualidade/importância em sua produção e se tornou

⁴ cf. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>.

um meio de acesso ao ensino superior, quer sejam em universidade públicas ou privadas e também no contexto internacional, como por exemplo, em Portugal, onde algumas universidades aceitam a nota do exame para o ingresso dos alunos aos cursos de graduação.

Podemos dizer, portanto, que o ENEM se tornou o maior vestibular do Brasil. O exame apresenta um conjunto de provas que comporta conteúdos contextualizados, os quais foram ou deveriam ser trabalhados durante o Ensino Médio. No que diz respeito à área de linguagens, o exame um caderno de provas intitulado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, implementado a partir de 2009, juntamente com uma Matriz de Referência subdividida em Eixos Cognitivos e Competências (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011). Feita essa rápida contextualização do exame, passemos agora à análise.

A análise realizada compreendeu apenas os gêneros presentes nas provas na parte destinada à área de Linguagens, especialmente Língua Portuguesa. Além disso, também foram analisadas questões presentes nas provas do ENEM, no recorte temporal, conforme já informado, de dez anos (2006 a 2016), sendo analisadas apenas questões que apresentavam textos multimodais, isto é, textos constituídos de maneira multissemiótica/multimodal com recursos, semioses/linguagens diversas que, conjugadas, contribuirão para e na construção sentidos a esses textos.

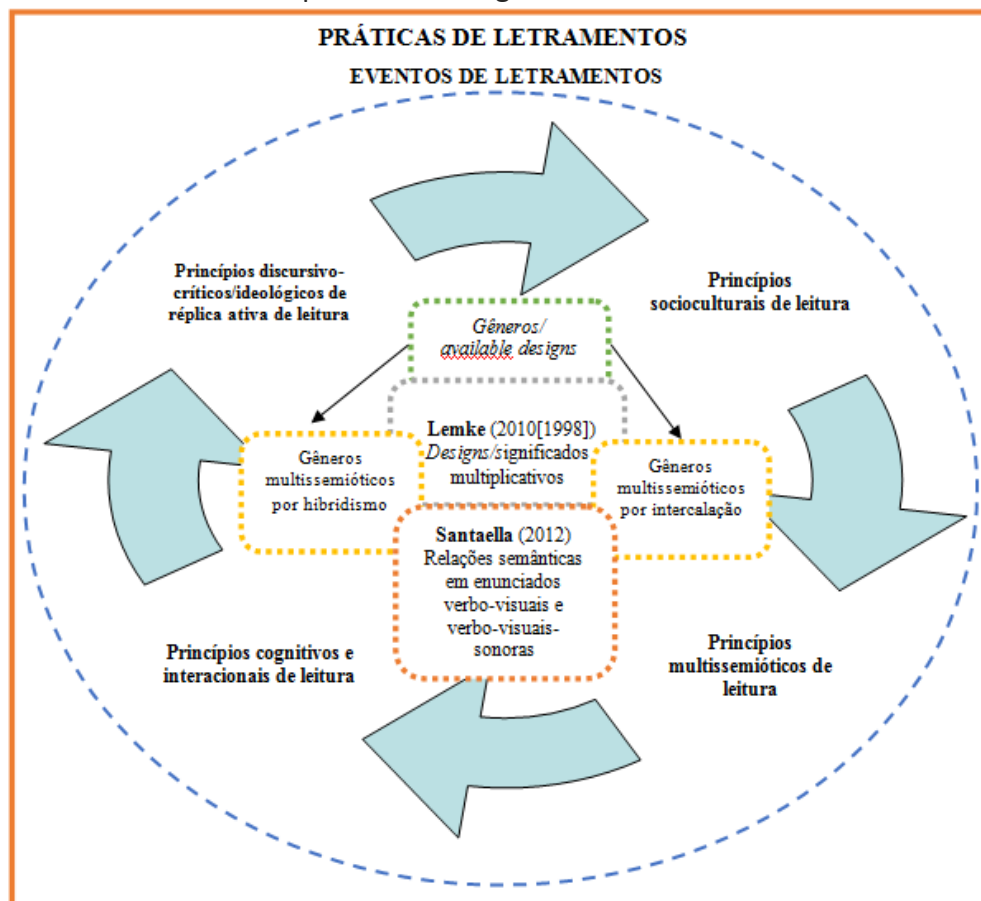
Para o levantamento dos gêneros presentes, consideramos a proposta de matriz e princípios de leitura de textos de gêneros multissemióticos elaborada por Gomes (2017) e a proposta de mapeamento de gêneros multissemióticos feita por Gomes e Nogueira (2015)⁵, conforme ilustrações abaixo:

⁵ cf. <https://prezi.com/2sypava9ki0v/multimodalidade-e-generos-multimodais-em-provas-do-enem-um-olhar-para-as-questoes-de-leitura/>.

EIXO DAS CAPACIDADES DE LEITURA	DETALHAMENTO DE DESCRITORES - CAPACIDADES DE LEITURA - GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS
RELAÇÕES MULTISSEMIÓTICAS	Reconhecer recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura/compreensão.
	Retomar a elementos verbais (escritos) articulando-os a outras semioses na constituição da significação/compreensão.
	Comparar informações ao longo da leitura, observando informações locais importantes e disposição espacial.
	Verificar como o <i>design</i> visual influencia na manutenção de certas ideologias na/para compreensão das informações.
	Reconhecer outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos e que contribuem para compressão de ideologias presentes.
	Relacionar recursos semióticos/semioses que são usados nos textos/gêneros com contextos mais amplos para além do texto (contextos institucionais, históricos, culturais específicos).
	Confrontar a partir da semiose verbal, visual e da hibridização dessas, na constituição de representação de situações sociais de inclusão ou exclusão social em textos multissemióticos.
	Identificar (e se posicionar criticamente frente a) ideologias de diversas ordens que estão presentes nos gêneros multissemióticos
	Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?

Fonte: Adaptada de Gomes (2017).

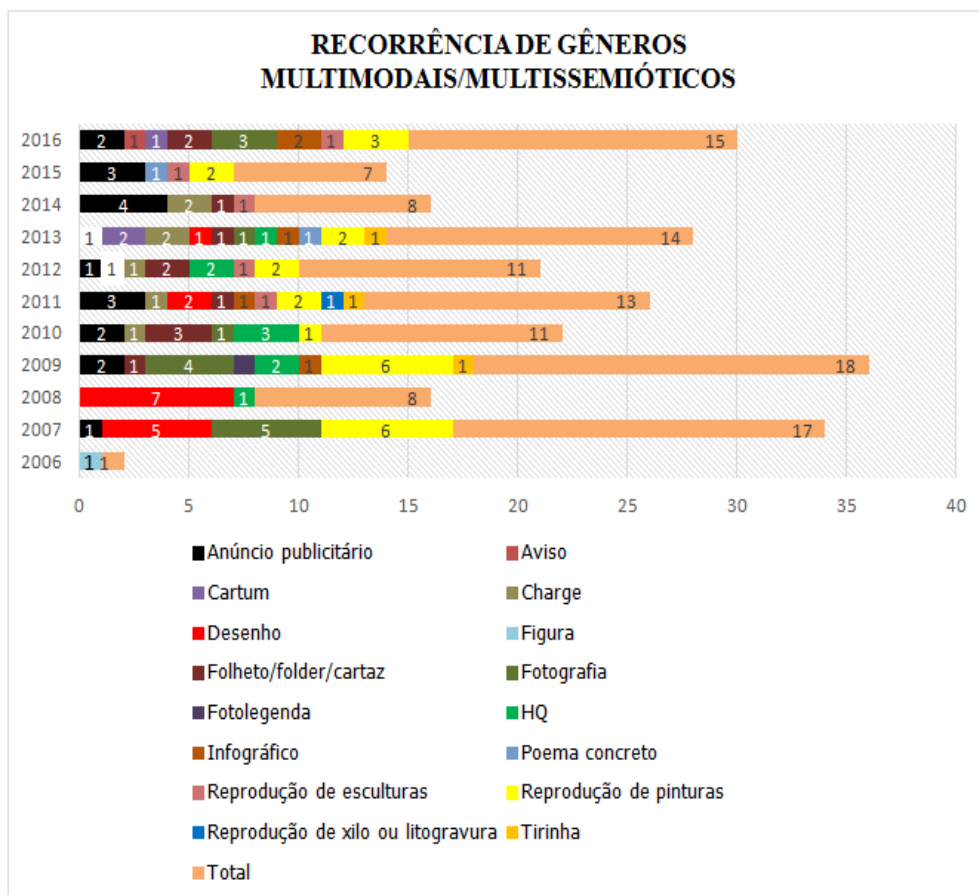
Quadro 1: Princípios norteadores para elaboração do protótipo de matriz de leitura para textos de gêneros multissemióticos



Fonte: Gomes (2017).

A partir desses dois instrumentos e da consulta direta aos cadernos de provas do ENEM, o gráfico 1 foi elaborado para ilustrar a quantidade de textos de gêneros multissemióticos presentes nas provas:

Gráfico 1: Recorrência de gêneros multimodais/multissemióticos nas provas do ENEM-2006-2016



Fonte: Autoria própria.

Como se pode observar, pelo gráfico 1, quanto ao total de gêneros multimodais/multissemióticos, vemos que a quantidade, em 2006, era de apenas 1 (uma) recorrência. Nesse contexto de 2006, a prova do ENEM era organizada em 63 questões, sendo que outras questões também apresentavam alguns textos multimodais, todavia, na parte dedicada à Língua Portuguesa, há apenas uma questão na qual se solicitava do candidato que associasse as figuras apresentadas a um determinado ditado popular.

Esse número aumenta, significativamente, para 17 (dezessete) ocorrências em 2007, sendo os gêneros mais presentes aqueles do âmbito das Artes (ROJO, 2010), especialmente das artes da imagem e das artes plásticas: 5 (cinco) desenhos e 5 (cinco) fotografias, segui-

dos de 6 (seis) reproduções de pinturas.

Ainda com relação ao total de ocorrências, é perceptível que, em 2008, há pouca presença de gêneros multimodais 8 (oito) apenas. Contudo, no período de 2009 a 2013 vemos que esse número aumenta consideravelmente, porém apesar desse aumento, vemos também que no quantitativo específicos de gêneros há um equilíbrio, isto é, pouca variação. Em 2015 há apenas 7 (sete) ocorrência no total, sendo os mais representativos os anúncios publicitários. O número aumenta novamente em 2016, no qual há 15 (quinze) ocorrências de gêneros na prova.

Os dados apresentados, no formato de gráfico, possibilitam evidenciar que a prova do ENEM, no que diz respeito à incorporação de gêneros multimodais, tem considerado o letramento visual para a compreensão desses textos. Vemos ainda que os textos apresentam relações multissemióticos que exigem do candidato capacidade e estratégias adequadas de leitura que consideram o entrecruzamento de linguagens para construção de sentidos nesses textos.

À GUIA DE CONCLUSÕES

Podemos dizer que a proposta de inserção, nas provas do ENEM, de gêneros multimodais/multissemióticos e, consequentemente, de questões que exploram a leitura e interpretação desses textos, evidencia uma preocupação por parte dos elaboradores das provas em propiciar ao candidato a leitura como um ato social que envolve diversas práticas de letramentos e também inúmeros textos.

Todavia, apesar de profícua essa perspectiva de leitura, o que se observa ainda nas práticas do letramento escolar, em relação à leitura de textos de gêneros em que há múltiplas linguagens, são prá-

ticas que não favorecem ao aluno-leitor condições de manifestar uma reação de réplica ativo-responsiva frente ao que lhe é proposto como leitura, uma vez que as práticas realizadas na escola ainda não possibilitam aos alunos a compreensão de que “a enunciação como uma réplica está para outra no diálogo e compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1997[1929] p. 132).

Nesse viés, durante a leitura, o aluno deve interagir com o texto/enunciado e com os discursos subjacentes a esses textos, bem como reagir a eles, tendo, então, uma atitude responsivo-ativa diante do que lê, indo além das linhas, para julgar, questionar o que foi lido e compreendido (ROJO, 2004; 2007; 2009). Nesse sentido, é óbvia a constatação de que uma leitura reverente à autoridade do texto e do autor (autoritária, em termos da tradução que se fez de Bakhtin), isto é, uma leitura de revozeamento, não favorece letramentos críticos nem práticas de leitura crítica por parte dos alunos em relação a textos quer sejam multimodais/multissemióticos ou não.

Nessa perspectiva, o leitor crítico deve compreender que os textos/enunciados e os discursos não são neutros, já que transmitem valores e ideologias. Por isso, a escola precisa ampliar o trabalho com a leitura e deixar de lado práticas tradicionais, voltadas apenas para os elementos verbais (ROJO, 2012) e conjugar outras linguagens, possibilitando também um trabalho com atividades de leitura com as quais os alunos possam reconhecer aspectos ideológicos e socioculturais envolvidos no ato de ler.

Assim, cabe ponderarmos que as provas do Enem têm requerido dos alunos habilidades de leitura que extrapolam a compreensão do texto verbal, pois como visto nos dados do gráfico 1, há a presença de charges, anúncios, pinturas, infográficos, etc. que exigem, como já

dito, capacidades e habilidades de compreensão tanto do texto verbal escrito (conhecimentos léxico-gramaticais), quanto aspectos relacionados à hibridização de semioses/linguagens que compõem esses gêneros multissemióticos.

Dada a isso, a escola e professores devem voltar sua atenção para esse aspecto da formação leitora dos alunos na educação básica, considerando que para a prática de ensino de leitura de gêneros multissemióticos por meio de materiais didáticos impressos ou digitais, é necessário que a ela leve em consideração os letramentos críticos e protagonistas requeridos atualmente para o trato ético dos discursos na sociedade globalizada e cada vez mais multissemiótica na qual vivem os alunos.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, [1952- 1953/1979], p.261-306.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed.Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1981[1926]. Versão inglesa de I.R.Titunik a partir do original russo.

BRASIL, M.E. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP**. Disponível em <<<http://inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>> Acesso em 09 jan.2018

DIONISIO, A. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e união da Vitoria, PR: Kayganguê, 2005.

GOMES, R. **Gêneros Multissemióticos, Objetos Educacionais Digitais, Multiletramentos e Atividades de Leitura em Livros Didáticos do Ensino Médio**. 2013-2017. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo. 2017

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold, 1978

JEWITT, C.; Kress, G. (Eds.). **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang. 2003

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas: Pontes/Editora da Universidade estadual de Campinas, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006[1996].

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2003, 186p.

_____. **Multimodality: a social semiotic approach to communication**. London & New York: Routledge, 2010.

_____. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Campinas, SP: 2010. Disponível em: <http://www-personal.unich.edu/~jaylemke/jll-new.htm>. Acesso em: 09 jan. 2018.

MENDONÇA, M. R. S. **Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas**. 1. ed. Recife/PE: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP/SEE/SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENP/SP: SEE/SP e SME/SP. Circulação restrita, 2004.

_____. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de estudos da linguagem- campinas, SP. 46(1), jan/jun.2007.

_____.; BARBOSA, J. P. . **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015. v. único. 150p.

_____ (Org). **Escola Conectada: multiletramentos e as TICs**. São Paulo:Parábola,2013a

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VOLOSHINOV, V. **Le discours dans la vie et le discours dans la poésie**. In: TODOROV, Tzvetan Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique suivi de écrits du cercle de bakhtine. Paris: Éditions du Seuil, 1981. p. 181-215.

Recebido em 11/10/2017

Aceito em 12/12/2017